



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPEs – LATINDEX
Nº. 12 – Ano VI – 10/2017
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

DO TEXTO AO CONTEXTO: REFLEXÕES SOBRE UM SUBPROJETO PIBID DA UFVJM

Prof^a. Dr^a. Cláudia Mara Niquini
Doutorado em Educação - Faculdade de Educação na
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Federal dos Vales
do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
<http://lattes.cnpq.br/7951679377385818>
E-mail: claudia.niquini@ufvjm.edu.br

Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior
Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP
Pós-Doutorado em Filosofia Política e Educação pela UFF
Professor Associado da UFMG.
Docente do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão
Social em Educação da FAE-UFMG
<http://lattes.cnpq.br/4152804305418122>
E-mail: hormindojunior@gmail.com

Resumo: Este texto, fragmento de estudos no doutorado, buscou compreender a formação do professor de Educação Física no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O nosso objeto de análise foi o PIBID da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), edital 2011-2013, em específico, o subprojeto PIBID-Educação Física (PIBID-EFI). Quanto aos procedimentos de pesquisa, adotaram-se a análise de documentos, observação de campo e o uso de grupos focais. Entre diferentes aspectos identificados, traremos à baila, neste artigo, a compreensão do programa pelos sujeitos pesquisados. Assim,

verificamos que o PIBID foi compreendido como um programa que apresenta concretamente a realidade da escola, em diferentes aspectos, desvelando as fragilidades e as potencialidades desse espaço. Neste sentido, ora desperta o interesse e a experiência de práticas bem-sucedidas, ora gera desânimo perante as dificuldades encontradas no transcurso do programa.

Palavras-chave: Formação de professores; PIBID; Educação Física.

Introdução

Delineando o contexto capitalista no qual se realiza a formação de professores no Brasil, encontramos nosso objeto de estudo no doutorado: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Educação Física de uma dada realidade. Para o momento, dedicaremos atenção apenas a uma parte de nossos estudos, no intento de contribuir, da melhor forma, aos desígnios do referido compêndio.

Tendo clareza dos limites desta escrita, mas desejando demarcar o panorama da construção da pesquisa, registramos que seu aporte teórico contou com a apropriação de estudos sobre - O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO CAPITALISTA, buscando uma compreensão dialética da categoria trabalho e entendimento de como decorre o processo educacional no mundo do trabalho; reflexões sobre - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS, no intuito abordar o contexto onde ocorreu o programa; ponderações sobre O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL, almejando compreender aspectos determinantes na construção do programa.¹

Para esclarecer nosso caminho de investigação, nossa proposta se definiu como um estudo de caso – análise do subprojeto PIBID Educação Física (PIBID-EFI), edital 2011/2013, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e

¹ Preferimos comentar sobre tal construção, no intento de destacar que distintos autores e seus pensamentos nos acompanharam até aqui. Autores fundamentais como: BETTI (1991); BRACHT (1992); CASTELLANI FILHO (1988); GATTI (2004), GHIRALDELLI JUNIOR (1988); KOSIK (2010); LUKÁCS (2013); MÉSZÁROS (2005); SAVIANI (2007); SOARES et al., (1992); TANURI (2000); TONET (2005), VIDAL (2010), entre outros. Porém, pela opção em trazer à tona narrativas de nosso estudo, ofereceremos um texto balizado por nossa síntese.

Mucuri (UFVJM) - e adotou técnicas como: grupo focal, a realização de observações assistemáticas e análise de documentos.

Entre diferentes perguntas que moveram nosso interesse e nossa trajetória na construção da tese, além das que elaboramos ao longo do estudo, optaremos, para esse texto, em abordar como o PIBID foi compreendido pelos sujeitos partícipes da pesquisa.

O PIBID na UFVJM/EDITAL 2011-2013: breves apontamentos

Em termos de regiões do Brasil, e para efeitos ilustrativos, o município de Diamantina, sede matriz da UFVJM, localiza-se no alto Jequitinhonha, porta de entrada para o Vale do Jequitinhonha, região que, do ponto de vista socioeconômico, tomando como indicador o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e referindo-se à longevidade e à educação, constitui-se em uma das áreas de maior vulnerabilidade social e econômica do Estado de Minas Gerais e do Brasil (BRASIL, 2011).

No período de 2011 a 2013, tempo utilizado para nossas intervenções no âmbito da pesquisa em pauta, a UFVJM era constituída de três campi: o Campus I e o Campus II localizados na cidade de Diamantina/MG, abrigando quatro faculdades e dois institutos, com vinte cursos de graduação; e o Campus Avançado do Mucuri, localizado na cidade de Teófilo Otoni/MG, que abrigava uma faculdade e um instituto com seis cursos de graduação. Para a caracterização do PIBID na UFVJM, basear-nos-emos nas informações contidas na Proposta Institucional do PIBID- Edital 01/2011, iniciado em Abril/2011, e nos relatórios enviados a CAPES no decorrer do programa. Todos esses materiais foram obtidos por meio da coordenação institucional do PIBID/UFVJM.

Em acordo com a proposta inicial, o PIBID é visto como um programa decisivo no redimensionamento histórico da formação inicial dos professores no Brasil; destacando a UFVJM em termos de oferta de ensino superior público nessa região de Minas Gerais, sinalizando, neste cenário, a importância do programa na referida instituição e sua localidade.

Entre diferentes pontos de análise, destacaremos o valor dos recursos empreendidos, no edital em pauta, nesta região por meio do respectivo programa. No relatório final enviado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em dezembro de 2013, para encerramento das atividades, constatamos o valor total de R\$ 3.304.350,00 (três milhões trezentos e quatro mil e trezentos e cinquenta reais) gastos com o programa nesta instituição, incluindo materiais de consumo, diárias, passagens e despesas com locomoção, serviços de terceiros e remuneração das bolsas destinadas aos componentes do PIBID/UFVJM.

Analisando esses dados, em relação a uma das regiões vulneráveis do país, deduzimos que tais recursos foram de grande impacto na localidade.

Os recursos financeiros oriundos da PIBID para despesas de Custeio e Capital possibilitam o desenvolvimento de ações e atividades que enriquecem a prática docente dos que estão tanto em formação inicial quanto aos que estão em formação continuada. Relatos dos Diretores de escolas garantem que a injeção de recursos do PIBID contribui em muito para que as licenciaturas sejam bem recebidas nas mesmas, e possibilitam complemento fundamental para as vivências a serem desenvolvidas pelos bolsistas e alunos, uma melhoria na qualidade dos processos educacionais. A bolsa fornecida pelo projeto também é considerada fundamental importância para a manutenção do aluno no curso e a realização dos trabalhos na escola fundamentais para que eles adquiram prazer pela profissão docente. Por se tratar de um curso de licenciatura bastante novo, o PIBID também propicia a consolidação e o fortalecimento da licenciatura com esta modalidade de bolsa. Ciente que alunos da UFVJM tem em sua maioria uma realidade vinculada às condições socioeconômica e cultural dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (RELATÓRIO FINAL PIBID/UFVJM/2011-ANO BASE 2013, grifos nossos).

Assim, conforme o relatório tornou-se evidente a importância dos recursos empreendidos no PIBID/UFVJM, tanto no sentido das escolas receptoras do programa, onde os recursos materiais dão suporte à melhor qualidade das atividades didáticas, quanto às bolsas destinadas aos alunos das licenciaturas que dele participam. Aspectos que, inexoravelmente, são de grande impacto na referida região.

Quanto à estrutura organizacional, a proposta inicial, contou com 1 (um) coordenador institucional (CI), 1 coordenador de gestão e processos educacionais (CGPE), 6 (seis) coordenadores de áreas, 18 (dezoito) supervisores e 90 (noventa) bolsistas de ID.

Não perdendo de vista o foco no PIBID-EFI, podemos sinalizar que as atividades expostas nos relatórios institucionais, em relação ao PIBID/UFVJM como um todo, diversificaram-se e geraram produtos de relevo, como: publicações técnico-científicas, projetos de intervenção, materiais didáticos, relatos de experiências com alunos da educação básica, materiais de apoio oferecidos às escolas, participação em congressos, realização de eventos internos, entre outras ações pontudas por área.

Contudo, no esforço de apreender alguns indícios, encontramos, nas considerações finais e perspectivas do relatório institucional, proposições que elucidam avanços ou permanências na formação. Não constatamos, por exemplo, índices que evidenciassem melhoras na educação básica, tendo em vista dados como: resultados do ENEM antes e depois do programa, ou ações do PIBID influenciando o IDEB da instituição escolar. Há registro de ações de caráter abrangente que poderiam contribuir na formação dos alunos da educação básica, em uma perspectiva ampliada de educação. Logo não há dados que apontem uma melhor nota no sistema de avaliação nacional em vigor. Aliás, nenhum subprojeto relatou indicadores nesse sentido. E, quanto à formação continuada de professores supervisores, durante os relatórios encontramos: a presença de oficinas, estudos avulsos, publicações, participação em congresso e atividades desta natureza, envolvendo o professor supervisor em ações de formação.

Assim sendo, em consonância com os estudos de Gatti et al (2014, p. 104) e de posse dos resultados presentes nos relatórios do PIBID/UFVJM em pauta, presumimos que o licenciando que se encontrou no PIBID/UFVJM agregou significativos incrementos em sua formação, como: contato direto dos licenciandos bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos; aproximação mais consistente entre teoria e prática; estímulo à iniciativa e à criatividade, incentivando os bolsista de ID a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos; estímulo ao espírito investigativo; valorização da docência por parte do estudantes; formação mais qualificada do licenciando em acordo com o cotidiano do professor em situação de trabalho. Assim, o docente da escola básica, com o

suporte de bolsistas de ID, conseguiu executar, com mais êxito, suas propostas de trabalho.

A compreensão do programa por integrantes do PIBID-EFI da UFVJM

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) foi criado no ano de 2006 e constitui o único curso público e gratuito de formação de professores de Educação Física dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, regiões carentes quanto à formação de profissionais para o âmbito escolar².

Conforme os documentos analisados, o subprojeto PIBID-EFI ocorre na instituição desde 2009 e constitui-se como ação fundamental à formação de professores conscientes do seu papel na Educação Física e na sociedade brasileira, tornando-se ferramenta importante na defesa e na valorização da educação no país.

Conforme informações institucionais, o subprojeto da Educação Física realizou-se em 3 (três) escolas públicas do município de Diamantina/MG. Em cada escola participou um professor de Educação Física (supervisor) vinculado à instituição escolar e responsável direto pelas aulas de EFI, somando-se, assim, 3 (três) professores supervisores para pesquisa. Quanto aos licenciandos, o respectivo subprojeto contou com 15 (quinze) discentes, bolsistas de iniciação à docência (bolsistas ID), regularmente matriculados no curso de Educação Física e 1 (um) professor coordenador, também vinculado ao curso em pauta.

O PIBID/UFVJM ainda contou com 1 (um) professor coordenador pedagógico da UFVJM, com função de assessorar as atividades de todos os subprojetos e 1 (um) professor coordenador institucional da UFVJM, com ocupações administrativas, os quais não foram contemplados pelo nosso estudo.

No cenário da pesquisa, realizou-se, ao todo, 3 (três) grupos focais, distribuídos da seguinte forma: 1 (um) grupo com 7 (sete) bolsistas ID mais antigos no PIBID-EFI; 1 (um) grupo com 8 (oito) bolsistas ID mais recentes no PIBID-EFI; e 1 (um) grupo com os professores de Educação Física, supervisores atuantes no

² Conforme Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física/UFVJM, ano 2006.

PIBID-EFI. Doravante, poderá ser visto, nas falas utilizadas para o texto, a nomenclatura Bolsista ID (bolsista de iniciação à docência) e SUPERVISOR 1, 2 ou 3, que se refere aos docentes da escola básica partícipes do estudo.

Cabe registrar que iniciamos as observações aproximadamente 14 (catorze) meses após o início do programa, em outubro de 2012, e acompanhamos, uma vez por semana, até o término do projeto, as reuniões semanais da equipe do PIBID-EFI, estando presente em 32 (trinta e dois) encontros. Também alternamos as visitas nas três escolas participantes, acompanhando o subprojeto *in loco*.

Desse modo, mantivemos contato com a dinâmica do subprojeto, com os sujeitos partícipes e com as atividades que ocorreram no transcurso da pesquisa. Posteriormente, no último semestre do programa, realizamos os grupos focais no intuito de compreender o PIBID-EFI a partir dos bolsistas ID e dos professores supervisores. Para compilar essas informações, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo (AC), amparados por Bardin (1995).

Diante do número de falas coletadas, limitar-nos-emos a expor somente alguns dos depoimentos que aglutinaram as principais intercorrências/ideias dos grupos focais. Também descreveremos nossas observações e dados importantes presentes nos documentos. Por fim, optamos por apresentar as falas dos grupos focais integralmente, respeitando fielmente o linguajar de cada um.

O PIBID como política pública

O PIBID, centrado na formação inicial (presencial) de futuros professores, possui sua gênese atrelada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), afirmando, segundo o documento em evidência, o comprometimento da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica. Tal proeminência inscreve a política no cotidiano da escola e na vida dos sujeitos nela envolvidos.

Cabe-nos destacar a importância do *pensador político*, tentando compreender como os sujeitos do nosso estudo, em diferentes perspectivas, apropriaram-se desse aspecto, sublinhando que o surgimento do PIBID advém de uma ação política

para a educação brasileira e entendendo que a dimensão política torna-se essencial nas transformações de nossa sociedade.

De forma geral, os principais pontos manifestados no decurso da pesquisa, em torno deste eixo, foram: o PIBID institui uma política de atenção à formação inicial destinada aos professores para a educação básica, sem precedentes; o PIBID estabelece maior contato das IES e a escola; o PIBID aproxima a licenciatura em Educação Física com a realidade da educação física escolar; o PIBID incentiva à docência, revitalizando suas práticas e dando visibilidade ao professor em situação de trabalho.

As falas dos sujeitos pesquisados refletem a articulação de práticas já conhecidas no espaço da escola, como, por exemplo, as experiências do Estágio Supervisionado (ES). Contudo, vislumbraram o ponto central da proposta, que se refere ao incentivo à docência e ao maior contato entre a IES e a escola básica, ao afirmarem que o

[...] programa de incentivo a formação de professores, então, é uma política pública do governo para a formação de professores, então, a gente recebe uma bolsa, a gente tá entrando no ambiente escolar e vivenciando esse ambiente em uma (pausa) um tempo maior que se comparado com estágio. Igual vocês falaram aí que o estágio é (pausa) é um estágio melhorado e tudo (Bolsista ID- 11), grifo nosso.

Eu brinco que o PIBID é o estágio melhorado. É o estágio que deu certo. Porque, o estágio fica um pouco (pausa), quando você está no estágio você fica um pouco longe da escola. No PIBID não, você tá ali dentro, você tá dentro do contexto todo da escola. (Bolsista ID- 05), grifo nosso.

Observamos, ainda, o estreito contato com a dinâmica escolar e o estímulo à docência, pois a relação entre o bolsista ID e o supervisor ultrapassava o ato de *planejar e dar aulas*. Por outro lado, contava com ideias e debates sobre como desenvolver o conteúdo proposto para alcançar melhor eficácia melhor na aprendizagem e na experiência. A nosso ver, tal postura contribui para a valorização da docência em seu sentido estrito, no contato com o aluno da educação básica, configurando uma intervenção refletida, debatida e experimentada. Trata-se de uma intervenção que qualifica o exercício da docência e motiva o licenciando a pensar/agir com mais segurança, usufruindo de suas possibilidades/potencialidades.

Tais pontos motivaram e incentivaram os bolsistas ID, como ilustram estes depoimentos:

A gente levou os alunos pra sala de informática e mostramos as manifestações dos esportes em outros países, como podem acontecer, essas coisas né? Eles leram o texto, discutiram em grupo e depois a gente tentou vivenciar algumas das práticas, com uma pequena discussão entre eles. Foi incrível (Bolsista ID- 09).

Não tem aquela coisa... de não ter o conteúdo planejado. Você participa da ideia. Tá com o plano de aula e você quer desenvolver aquilo o melhor possível. Muitas vezes a escola, ou o professor, só dá um esporte ou só dá uma atividade sempre. Nós conseguimos fazer até o final, ganhando em qualidade (Bolsista ID- 11).

Como bem colocou o bolsista ID-11, nem sempre o planejado acontecia da forma esperada, o que é compreensível na relação pedagógica. Contudo, observamos o esforço do grupo em prol do sucesso do planejamento. Os relatos positivos desse empenho afloraram em momentos de motivação e estímulo à docência. Percebemos que tal incentivo refletiu também na pessoa do professor supervisor, como neste trecho.

Incentivo pros os alunos e até nós mesmos professores né pra tá sempre atualizando e ajudando na questão das aulas. A gente fica mais animado. (SUPERVISOR 2)

Contudo, no diálogo com os docentes, algumas falas convergiram para a necessidade de, nos tempos atuais, incentivar os jovens a serem professores. Tal ideia se deve às delicadas condições da docência e à pouca valorização do professor, conforme ilustram estes depoimentos

Existe um programa de incentivo a medicina (risos!). Né? Se tivesse mais suporte pros professores, não só Educação Física, mas pros professores, não precisava de incentivo (SUPERVISOR 3).

[...] se o PIBID vai me incentivar a ser professora ou vai ... o contrário (risos), ou eu não vou querer ser professora por causa do PIBID eu não sei, mas que mostra assim, totalmente a realidade que você vai encontrar (Bolsista ID- 5).

Dessa forma, percebemos a angústia do professor supervisor velada na brincadeira e no riso, e mais, percebemos a falta de estímulo em estar na docência, gerando conflitos como observamos nas exposições dos bolsistas ID apresentadas

adiante. Assim, ficou evidente a eficiência do programa em apresentar a escola e o ofício do professor; todavia tais conhecimentos percorreram tanto para aproximar, como para questionar o licenciando em seguir na docência.

Pra mim mostrou o PIBID a realidade. Me deu a oportunidade de ver oh, quando você formar, quando você for pra escola é isso que você vai encontrar (Bolsista ID- 11).

Eu acho que eu sou o contrário de todo mundo porque eu entrei na faculdade querendo dar aula. Meu sonho era ser professora de Educação Física de escola desde criança. E aí eu entrei na faculdade e continuava com essa ideia. E aí veio o PIBID... eu falei oh, é minha oportunidade. E aí agora que eu to quase dois anos no PIBID eu não sei se é isso que eu quero. Eu falo todo dia, eu não sei mais se eu quero dar aula. (Bolsista ID- 5).

Ele te incentiva... ele te faz ir ou te faz desistir. (Bolsista ID- 2).

Com efeito, no bojo das inúmeras falas apresentadas, avaliamos que a experiência do PIBID ao licenciando foi positiva. Nesse sentido, ressaltamos as práticas recorrentes na escola e as intervenções do professor, em diferentes esferas: do tratamento com o aluno, do conhecimento, do planejamento, da avaliação, da escola. Inclusive o fato de o bolsista ID expor a questão do incentivo ou de desânimo ante a docência demonstra aspectos importantes focalizados no programa.

Tais ponderações, intrínsecas à experiência na docência, expõem a materialidade da ação educativa e potencializa o aprendizado do licenciando, cujo âmago do exercício docente se desenvolve por meio de condições materiais e em condições também materiais.

Consequentemente, essas condições configuram a atividade docente, na qual o licenciando se desenvolve. Partimos do primado de que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa quanto mais consistente for a teoria que a embasa (curso de formação), em consonância com a práxis que a consolida (espaço da escola), pois

[...] como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário,

enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando seu avanço; em um segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições. (SAVIANI, 2012, p.91)

Nesse sentido, no cerne da lógica da atividade docente do programa, percebemos não só o ato de dar aulas, mas o também de questionar o como e o onde essas aulas se realizavam e em que circunstâncias elas se colocam em perspectiva.

Outras ponderações também foram mencionadas, a respeito do estreitamento da IES com a escola básica. Essa questão também necessita de maiores elucidações em nossa análise, pois ficou evidente que o PIBID articula, sobremaneira, a educação básica e a educação superior, deixando claro o que o PDE enuncia e propõe-se: “o PDE baseia-se em uma concepção sistêmica de educação, que compreende o ciclo educacional como unidade da creche à pós-graduação” (BRASIL, PDE, 2007). Nesse plano, tais proposições do PDE, através do PIBID, vão se consolidando, o que demonstra e enfatiza, em grande medida, a lacuna entre o ensino superior e o ensino básico.

Todavia, neste ponto, vale relembrar o fato de os docentes buscarem por referências do PIBID em ações que já participaram junto a universidade, citando constantemente o estágio supervisionado (ES), bastante expressivo e recorrente nas falas. Senão vejamos:

Acho que o PIBID tem uma proposta um pouco mais elaborada do que o estágio. Porque ele te dá um subsídio, te dá mais calma pra você fazer as coisas. Você tem um professor te orientando dentro da escola, tem essas reuniões aqui com o coordenador, onde a gente traz nossas angústias, nossas dúvidas. E eu acho que fica mais tranquilo assim, não fica tão... traumatizante como as vezes o estágio é...porque a gente é obrigado a fazer a observação, semi-regência e regência. (Bolsista ID- 3), grifo nosso.

[...] como se fosse um estágio mais aprofundado... compreender o ambiente escolar, como ser, o que é ser professor (Bolsista ID- 2).

[...] assim, da teoria e prática, como ele falou aqui né, e quando a gente tá lá no estágio lá, aí é tudo muito rápido,

igual as meninas falou, acaba que é muito corrido né, e no PIBID a gente vê assim, , agora faz uns comentários na sala de aula, discussão, lá da escola que a gente sabe que discute lá na sala algumas umas coisas, aí a gente fala assim, mas talvez no estágio a gente não vivenciou isso aqui, mas no PIBID não, a gente já fez isso no PIBID, as vezes né, com o apoio do PIBID. Justamente por isso aí né, treino maior, você tem mais contato (Bolsista ID-8).

Registramos que o PIBID foi algo considerado mais elaborado e mais eficaz que o ES. Nossas deduções basearam-se nos relatos das experiências dos depoentes com a educação básica, durante o período de ES e durante o PIBID.

Conforme pudemos observar, inúmeras ações do PIBID-EFI concretizaram-se, o que não buscamos apreender durante o ES do curso em questão, por isso, as limitações de nossas análises. Mas, das falas, quase unânimes, podemos deduzir que o PIBID-EFI dialogou pouco com as práticas do ES e contribuiu mais significativamente para a formação de professores para a educação básica, especialmente para os bolsistas ID que já haviam concluído o ES, como atestam esses depoimentos:

Eu acho que o estágio é muito...o estágio ele é muito prático e eu não acho que a gente aprende prática com pressão demais. E aí tem pressão né, do... da própria disciplina que a gente tem que concluir, tem que ter lá as horas assinadas, as noventa horas bonitinha (Bolsista ID- 7), grifo nosso.

O PIBID tem que melhorar o estágio (Bolsista ID-1), grifo nosso.

[...] o estágio tem que criar um projeto vinculado com o PIBID como se... dando oportunidade pra eles vivenciar, eu não sei como. Ah eu vejo um problema nisso, porque não é o salva-vidas né, o PIBID. Tem que... acho que deve melhor o estágio, de alguma forma (Bolsista ID 3 e 7), grifo nosso.

Em suma, baseando em nossos depoentes, registramos o PIBID sendo uma ação mais efetiva que as experiências oriundas do ES. Desse modo, em sintonia com as observações dos bolsistas ID 3 e 7 acima, indagamos sobre como o ES vêm dialogando com o PIBID, e como tal programa gera tensões neste momento formador, pois, como dito pelos bolsistas ID, o PIBID não pode ser o *salva-vidas* do ES, mas algo que adicione, em parceria com ele, práticas significativas no processo de formação. Tal visão foi muito expressiva em nossa pesquisa.

Outro ponto mencionado durante a discussão colocou em pauta o assunto *qualidade da educação básica e superior*, tanto na esfera da universidade e da escola, quanto das possibilidades do PIBID. Percebemos que os participantes da pesquisa preocupavam-se com a expansão de programas e com a qualidade de tais ações, conseqüentemente com as condições reais da educação básica brasileira, em diferentes aspectos. À guisa de ilustração, eis as falas destes bolsistas:

Na universidade mesmo, ah quantos mil pessoas entraram na universidade. Então, ah a universidade tá formando não sei quantos profissionais, a escola formando não sei quantos alunos. Eu acho que até se o PIBID não tomar certo cuidado vai acabar entrando nessa lógica também. Ah não sei quantos mil bolsistas. Então, ah o governo tá formando não sei quantos mil novos professores. Mas com que qualidade que o aluno tá saindo da escola, da universidade? Como é a qualidade da escola? Da universidade? (Bolsista ID- 11), grifo nosso.

Eu acho que o PIBID tá ajudando muito... talvez se o professor fosse mais bem remunerado, talvez nem precisasse do PIBID como uma forma de incentivo a docência (SUPERVISOR 1), grifo nosso.

Diante do exposto, afirmamos ser evidente a importância do PIBID para os envolvidos no programa, e, logo a positividade desta ação política. Contudo, apontamos as devidas ressalvas elucidadas pelos depoentes. Na opinião deles, os quantitativos de bolsistas PIBID, de formandos na educação básica e superior não devem mascarar a qualidade cujos processos estão sendo forjados. Afinal, a relação qualidade/quantidade deve ser faces de uma mesma intenção política.

Sobre esse aspecto, os estudiosos da área assinalam:

As políticas mais fortes do ministério da educação (MEC) estão centradas na expansão da oferta das licenciaturas, e muito pouco em sua qualidade. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 95).

Portanto, mesmo não entendendo o PIBID como expansão das licenciaturas, mas como estímulo às licenciaturas, o que abordaremos a seguir, tendo em vistas os relatos sobre o impacto da bolsa na vida dos estudantes, um pensamento, como dito anteriormente, vem nos incomodando desde o início dos nossos estudos: a política do PIBID nasceu das instâncias governamentais, isso é plausível, tendo em vista os processos históricos frágeis da educação formal em nosso país. Mas, em que medida as demandas do ser professor aparecem? Em que medida se discutem

as condições reais das escolas formais? Como o PIBID, além de contribuir para a formação de futuros professores, se projeta para qualificar e transformar a educação pública brasileira?

Com efeito, partindo dos objetivos propostos pelo programa, refletiremos, item a item, como tais objetivos foram atingidos no PIBID-EFI, em nossa percepção. Vale destacar que nosso esforço não almeja pensar o PIBID em partes, nem ao menos pontuar como ele cumpriu ou não cumpriu seus objetivos de forma descontextualizada. Contudo, tais constatações colaboraram para dar corpo as nossas reflexões e exemplos de ações concretas no programa. Posterior a essa descrição, faremos análises dos objetivos do programa como um todo. Ei-los:

- 1.incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- 2.contribuir para a valorização do magistério;
- 3.elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- 4.inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- 5.incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como (co)formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- 6.contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, PIBID, PORTARIA NORMATIVA n. 38, 2007).

Podemos inferir do PIBID-EFI, que o objetivo 1 foi alcançado de forma parcial, haja vista os sinais de desânimo de bolsistas ID para atuarem na educação básica. Assim, 50% dos bolsistas aos serem questionados sobre a perspectiva de ingressar na docência, demonstraram não desejar atuar na educação básica; 20% demonstraram incerteza, mas atuariam na educação básica e 30 % apresentaram-se convictos de atuar no segmento básico. Eis os depoimentos de alguns bolsistas:

[...] na educação básica tá fora de questão. Eu entraria assim a início de trabalho, por exemplo, formei, passei no concurso e não consegui nada diferente... aí sim. Por um tempo, provisório, mas a longo prazo para o resto da minha vida está totalmente descartável a escola, a educação básica (Bolsista ID- 11).

Eu gosto da escola, mas se tiver outro lugar para eu progredir (Bolsista ID-9).

Não é prioridade mais, não é a primeira opção. Igual quando a gente fala no vestibular, não é primeira... Na escola básica, não é a minha primeira opção, mas eu vou (Bolsista ID-7).

Pra ser sincera eu não sei se eu realmente quero ser professora. O PIBID é bom e tal, mas o estágio tem me traumatizado um pouco, principalmente porque está tudo muito ao relento assim. A escola tá largada (Bolsista ID- 3).

Eu vou pra escola (Bolsista ID- 10).

A partir das falas acima, entendemos que as experiências construídas na concretude da escola indicam certa dúvida e aflição quanto ao ingresso na carreira docente, sugerindo um caminho contrário ao incentivo à docência, ponto central na proposta do PIBID. Tais ponderações também estiveram presentes no diálogo com os supervisores, como podemos observar nestes depoimentos:

Bom, eu gostaria muito continuar na escola, com uma remuneração digna né? Eu acho que eu ainda vou até tentar, vou tentar um outro concurso que a gente trabalha só meio horário, só pra continuar na escola, porque eu gosto muito da escola... mas né, vamo ver o que a vida trás pra gente... ou talvez eu fique só um tempo e depois tento o mestrado ou alguma coisa. Não tenho muita especialidade não, vamo vê o que acontece né... deixar a vida... definir (SUPERVISOR 3).

eu acho que vou tentar um concurso, na área não, mas fora da área, porque, eu gosto de dá aula, gosto de trabalhar em academia também. Só que dando aula é complicado, o que cê recebe, cê recebe no 5º dia útil, dá lá pro dia 10, dia 15 não tem mais nada. Então assim...é difícil (SUPERVISOR 1).

Dessa forma, por aspectos diversos, os bolsistas ID e supervisores encontram-se desencorajados de ingressar ou permanecer na docência. Por outro lado, não demonstraram, em nenhum momento, descompromisso ou falha do programa, por assim dizer. No entanto, constatamos tal observação em nossa pesquisa.

Já o objetivo 2 trata da valorização do magistério. Conforme nossa análise, o programa revitaliza o magistério, construindo práticas que motivam os envolvidos a participarem do PIBID e, por consequência, revigoram o espaço da escola. A dúvida que nos inquieta refere-se à saída do PIBID da escola, e ao exercício da docência,

não tendo o futuro professor a companhia do programa. Isso não nos foi possível avaliar. Conforme as palavras do supervisor,

[...] eu tava pensando o dinheiro é importante, mas eu acho que assim, nas aulas da gente, a gente ter aqueles menino lá pra tá ajudando a gente eu acho que, acho que... sei lá, eu acho que é até mais importante que o dinheiro (SUPERVISOR 4), grifo nosso.

[...] porque a escola que eu dava aula chegou as turmas tá super lotadas e, aula de Educação Física toma muito grande espaço e muito grande e os alunos ficam muito dispersos assim. O programa como levava os alunos pra lá pra ajudar nas aulas práticas e teóricas acho que dava um suporte muito grande pros professores (SUPERVISOR 2), grifo nosso.

Quanto ao objetivo 3, refere-se à qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, assunto discorrido e afirmado anteriormente em nosso estudo. De fato, no PIBID-EFI identificamos estreito laço entre a universidade e a escola básica, qualificando a formação dos licenciandos, conforme o objetivo do programa.

Já o objetivo 4 trata da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Tais objetivos podem ser visualizados nos relatórios do PIBID-EFI, em suas diversas ações e intervenções, e são afirmadas nos depoimentos abaixo.

A gente aprende a dar aula. A forma de você dar aula, ministrar aula, pesquisa para a aula. No meu caso, também aprendi a escrever para eventos. Aprendi uma coisa que é a produção de vídeos, edição de vídeo, igual tem no nosso evento 90 segundos. É, ah tem a feira também, a práxis, assim, que tivemos que planejar e executar. A gente participa junto com a escola... tudo contribui. (Bolsista ID- 11).

Com o PIBID, eu sento com os meninos, a gente conversa e eu deixo em aberto para eles também darem opiniões, sugestões, sentirem-se importantes. (Bolsista ID- 6).

[...] a gente elaborou prova... aplicamos para os alunos, produzimos materiais didáticos. (Bolsista ID- 2).

Nesse sentido, o grupo dos supervisores assinalou a limitação da escola básica em ações que envolvem a tecnologia. Ponto que, a nosso ver, foi bastante

incentivado pelo grupo PIBID-EFI. No entanto, apresentou dificuldade em se concretizar na escola, pois a

[...] a escola tem que se formular toda de novo. Porque a escola não evolui igual, é... vamos supor, os jovens estão evoluindo. Igual se você for ver dentro da escola é proibido um aluno usar celular, e hoje, igual, o de professor é esses telefones simples, dos alunos é praticamente um computador. Por que não pode trabalhar com isso? (SUPERVISOR 2).

E, para este supervisor,

A escola tá naquela coisa parada ainda. Quadro e giz. (SUPERVISOR 01).

Nesse plano, percebemos dificuldades em implementar algumas ações com os escolares, no domínio de tecnologias tão presentes nas experiências dos bolsistas ID e supervisores, no âmbito do programa na UFVJM. Nossa pergunta surge a respeito da materialidade dessas práticas elaboradas no PIBID-EFI e se elas podem ou não se concretizar nos espaços das escolas, haja vista muitas não possuírem meios concretos de se efetivarem. Qual o sentido delas então?

O quadro abaixo, relativo aos relatórios enviados à CAPES, mostra as ações desenvolvidas pelo PIBID-EFI, durante a vigência do referido edital. Tais informações sinalizam a efetivação do objetivo em destaque.

Quadro 10- Agrupamento das ações do PIBID-EFI/Edital 2011

- Observações do cotidiano escolar e das aulas de Educação Física de maneira específica.
- Acompanhamento e apoio nas aulas ministradas pelos professores supervisores.
- Atuação como professores regentes em aulas de Educação Física, sob a orientação e supervisão do professor supervisor.
- Elaboração e realização de oficina de jogos inventados.
- Elaboração e realização de Mostra de Vídeos do PIBID Educação Física na UFVJM.
- Produção e execução de oficinas de jogos inventados junto a comunidade de alunos das escolas públicas estaduais envolvidas no PIBID/UFVJM.
- Elaboração e realização da “Práxis”, Feira da Educação Física, Esporte e Lazer, com a participação da comunidade escolar da educação básica de Diamantina.
- Criação de jogos pedagógicos.
- Confecção de relatórios, por grupo de trabalho, das atividades desenvolvidas.
- Idealização, organização e realização de eventos nas escolas parceiras, como: Futebóis; Festival de Jogos e Brincadeiras; Dança; Futsal; Festival de Atletismo.
- Participação em eventos científicos.
- Apresentação de trabalhos em eventos científicos.
- Apresentação e produção de dinâmica artística.

Fonte: Relatórios institucionais enviados à CAPES – PIBID-EFI/UFVJM

Com referência ao objetivo 5, pretende incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como (co)formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. Tal intento nos pareceu o mais frágil dos objetivos, tendo em vista o pouco protagonismo dos supervisores no programa, conforme nossas observações.

Contudo, ficou perceptível o compromisso dos supervisores com o programa bem como o consenso das atividades propostas na escola. Conforme este supervisor,

[...] a gente tem um compromisso, a gente tem uma responsabilidade muito grande. Porque ocê pode fazer o acadêmico voltar ou o acadêmico não querer fazer Educação Física nunca mais, por exemplo não dá aula de Educação Física nunca mais né. Tanto a responsabilidade que ocê tem com o aluno, quando cê ta ensino o conteúdo, cê tem com o acadêmico também (SUPERVISOR 3).

Mesmo que os meninos (bolsistas ID), na escola, fiquem comigo, nós já pensamos antes. Ideias dos acadêmicos e do coordenador (SUPERVISOR 2).

Tendo em vista o maior peso da universidade no programa, -bolsistas ID da UFVJM, ao todo 15, e, ainda, coordenador de área, e a própria característica da universidade, em contraponto à escola básica, no sentido de hierarquização do conhecimento, historicamente desconectado da construção do conhecimento via universidade- pudemos captar, especialmente, a presença de direcionamentos, em maior escala, do coordenador de área e dos bolsistas ID.

Sobre isso, assim exprimiram os supervisores:

Porque até foi o caso assim, no início do ano a gente entrega o planejamento pra escola, eu entreguei o meu no início do ano mas, eu não tava no PIBID ainda, né? (SUPERVISOR 1).

Depois do PIBID, eu pensei melhor meu planejamento, com a ajuda do coordenador. (SUPERVISOR 4).

Nessa perspectiva, consideramos que o PIBID impactou a forma de agir do supervisor, revelando a necessidade da formação continuada do professor. Recorrendo, então, a Saviani (2012, p.101), procuramos entender os limites da educação vigente. Assim entendemos que a superação desse quadro exige formulações de princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à

organização dos sistemas de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que mobilizam a relação professor-aluno no interior das escolas.

Voltando os olhos para esse ponto, uma questão nos ocorreu: como o PIBID poderá contribuir para a produção de novas propostas e formação de novas posturas do professor em situação de trabalho? Seria sua atuação docente e buscando, através dele, novas perspectivas para seu papel como formador na escola e de outros professores? Com essa dinâmica, buscar-se-iam novos rumos para a educação pública brasileira?

A propósito, Zeichner (2010), em estudo recente, pondera sobre a desconexão tradicional entre escola e a universidade e a valorização do conhecimento acadêmico como fonte única de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensinar. Conforme esse raciocínio, o PIBID gera tensão e coloca a atividade docente em evidência, não podendo escapar das agruras e das possibilidades do ser professor na realidade de trabalho.

Por sua vez, Silva Júnior (2010) explicita que a concepção tradicional de formação inicial, em forma dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional a que a contemporaneidade se refere. Assim, pensando nas possibilidades do PIBID, podemos deduzir que as experiências por ele proporcionadas muito acrescentaram nesta perspectiva. Haja vista o que nos diz este trecho:

A formação inicial de um (a) profissional, além da formação acadêmica, requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situação de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho (SILVA JÚNIOR, 2010, p.07).

Complementando essa ideia, Vidal (2010) defende a experiência coletiva na formação docente e afirma que ela só é possível se considerarmos quatro elementos: 1) a trajetória escolar dos professores, que reflete conjunto de experiência acumulada pelo sujeito professor ao longo de sua vida; 2) a relação intersubjetiva estabelecida com diferentes atores sociais e escolares nos vários níveis e nos variados espaços e sociabilidade; 3) a presença da confrontação dos

sujeitos com as condições materiais da existência e do trabalho docente e; 4) o magistério como uma tradição inventada.

Relativamente à análise do conceito de docência estudado pelos especialistas em educação, precisamos entender as dimensões que envolvem a docência em si. Formosinho (2005) afirma que a docência teria quatro atividades essenciais, a saber: intelectual, técnica, moral e relacional. Para ele, nesse contexto, fica subentendido que a docência perpassa por diferentes dimensões e merece atenção em todas essas perspectivas.

Para efeito de nosso estudo, importa-nos considerar que foi perceptível a importância do professor como (co)formador no PIBID. Todavia entendemos que tais contribuições podem ser potencializadas mediante a superação do *senso comum educacional*, pontuado por Saviani (2012, p.101). Para ele, o senso comum emana do conhecimento da universidade como algo *a frente* do conhecimento forjado na escola. Partindo do pressuposto de que tais conhecimentos precisam estar lado a lado, entendemos que os professores que se encontram em tais posições necessitam obter consciência desse processo, gerando autonomia e segurança para contribuir, com maior qualidade, em programas de natureza do PIBID.

Quanto ao objetivo 6, visa a contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Tal objetivo, em nossa percepção, foi alcançado parcialmente. Isso porque ao mesmo tempo em que notamos a confluência da teoria e prática nas ações e no cotidiano do PIBID-EFI, não observamos essas ações sendo compartilhadas no curso de licenciatura, em forma de registro e/ou encontros, de maneira mais sistemática.

No entanto, pela própria essência do PIBID, ou seja, destinado à bolsistas ID pertencentes à licenciatura, pressupomos que o curso, implicitamente, ganha em qualidade, desde que o programa seja de qualidade. E, partindo das ações desenvolvidas pelo programa, conforme atestam nossas observações nos relatórios e nos grupos focais, podemos afirmar que o PIBID-EFI contribuiu, sobremaneira, para uma formação de qualidade dos participantes do programa e propôs ações qualificadas para a educação básica, no que toca à educação física escolar.

Por fim, nosso esforço de análise surgiu no exercício de compreender os objetivos do PIBID em um definido subprojeto, qual seja, o PIBID-EFI. Assim, iniciaremos nossa reflexão de maneira ampla, buscando, em sequência, oferecer maiores elementos desse subprojeto, fruto das situações emergidas em nossa pesquisa.

Assim sendo, a ambiguidade que atravessa a docência e a sua situação social foram expostas pelos bolsistas. Nesse sentido, apontaram: falta de estrutura, salários precários, desvalorização da atividade, entre outras, conforme evidenciamos em nosso estudo. Esses aspectos refletem a qualidade da educação pública brasileira.

Ora, compreender esses determinantes sociais da educação no programa implica desenredar a educação de visões ambíguas, equivocadas que podem tonificar a ideia errônea de que a docência necessita de estímulo somente. Nesse panorama, perceber claramente qual a direção que cabe imprimir à questão educacional torna-se essencial. De certo modo, podemos até, insistentemente, chamar a atenção para pontos que são inequívocos na história da educação brasileira (desvalorização salarial, precárias condições de trabalho, desprestígio social). No entanto, eles não devem ser perdidos de vista.

Assim, concordamos com Saviani (2012, p. 86)

[...] que a escola básica é importante para todos, que a alfabetização deve ser essencial a todos é óbvio. No entanto, isso fica obscurecido por toda uma série de tergiversações as quais servem para retardar a consecução desse objetivo, contemporizar e prolongar as desigualdades vigentes.

Por conseguinte, temos receio de propostas para a educação que, na verdade, apenas suprimem (ou não se propõem a solucionar) questões primárias sobre a atividade docente. Referimos a questões até certo ponto óbvias, mas que, em meio às contradições e aos interesses da própria sociedade vigente, ainda persistem.

Exemplificando, quando o professor supervisor 3, anteriormente apresentado, afirmou que “se tivesse mais suporte pros professores, não só de Educação Física, mas pros professores, não precisava de incentivo” ele revela essa materialidade da

docência, no seio de uma sociedade de classes, contraditória, desigual. Isso significa que os aparatos para uma possível base de transformação, neste caso da educação, inexistem, traduzindo a falta de expectativa dos professores.

No entanto, reforçando o que foi já dito por Mészáros (2005), não podemos perder de vista o conceito que a educação é a própria vida. Na visão desse autor, não existirão possibilidades de alcançar uma mudança radical, se não destinarmos à educação esse propósito. Assim, refletimos que o PIBID, ao surgir com essa responsabilidade, no meio dessa conjuntura, poderá corroborar ações futuras e efetivas voltadas para a melhora da educação básica.

Considerando as reflexões de especialistas da área e a nossa imersão no *chão da escola*, arriscamos afirmar que a criação de programas como o do PIBID não enfrenta os problemas e as possíveis causas da *delicada* educação básica brasileira como todo. Nessa direção, citamos por exemplo: a qualidade dos espaços das escolas (salas de aulas, refeitórios, quadras, espaços de convivência, salas de informática, bibliotecas, sala de músicas, salas de estudos, sala de professores); o número de especialistas da educação e afins (na escola); número de alunos por turma; assistência a questões que acompanham o aluno da educação básica (necessidades reais e imediatas) como alimentação, violência, distúrbios de aprendizagem, entre outros.

A propósito, um dos bolsistas ID, em um dos momentos do grupo, comentou:

O PIBID ele antecipa o nosso futuro enquanto professor, quando a gente vai formando, que a gente vai para escola, ele antecipa esse processo. Então assim, ele te dá uma experiência muito maior, te dá uma segurança mesmo. Mas, (risos) ele te coloca de frente da realidade da escola (risos), uma realidade que pode te desanimar. (Bolsista ID- 10).

Da mesma forma, o supervisor relatou:

Eu acho que o PIBID tá ajudando muito... talvez se o professor fosse mais bem remunerado, talvez nem precisasse do PIBID como uma forma de incentivo a docência, se a escola fosse atrativa para trabalhar. (SUPERVISOR 1).

Essa linha de raciocínio, explica a incerteza dos envolvidos na pesquisa em permanecer na docência em vista das condições reais da escola como local de trabalho e de investimento do país, situação que precisa ser enfrentada.

Por outro lado, o PIBID emerge como um projeto que soma nessa discussão, pois realça a escola e a situação de trabalho do professor, situação essa que necessita de cuidados, para além do PIBID. Nessa perspectiva, o PIBID é um espaço primoroso para o diálogo e a construção de propostas efetivas para a educação brasileira, pois reúne pessoas que exercem papéis em diferentes perspectivas, como: de professor da EB efetivo na escola; de licenciando por pouco tempo na escola; de professor da licenciatura que precisa convergir suas ações e reflexões no *chão da escola*; de representante do Estado, responsável em propor a política do programa, acompanhá-lo e proporcionar a qualidade do PIBID, ou seja, as condições atuais da EB. Sustentamos que, para além do processo formador do professor, torna-se necessário enxergar (e modificar) a situação em que a atividade docente se materializa.

Até aqui, procuramos objetivar historicamente a escola e alguns dos seus desdobramentos. E, no bojo desses desdobramentos, desejamos enfatizar a especificidade e a importância da atividade docente como condição necessária ao desenvolvimento histórico da humanidade, via seu processo de trabalho.

E, assim, através do PIBID-EFI, pudemos avaliar, de modo efetivo a impotência de seus processos em dar cabo às questões de longa data que afligem a educação básica e implicam diretamente, em nossa análise, os objetivos do programa.

Por fim, no âmbito do PIBID-EFI, notamos uma visão rarefeita no tratamento da política educacional, voltada mais para o contexto da prática pedagógica, do que para a referência histórico-concreta de experiências de políticas para a educação brasileira e seus condicionantes econômico-sociais, bem como para a perspectiva de transformações político-ideológicas.

Ainda no tocante ao PIBID-EFI, ficou explícito o impacto da bolsa na vida dos pesquisados, o que converge para nossas reflexões sobre a história da atividade docente e o baixo nível de condições de trabalho. Eis os relatos dos bolsistas:

Até pela questão financeira né, a escola ganha material, e aí eu acho que tem uma outra visão, eu acho que não pode falar que o dinheiro não influencia. A escola precisa do dinheiro envolvido no PIBID (Bolsista ID-5).

E tem a questão também da bolsa né (risos!). A bolsa também querendo ou não ajuda bastante (maioria dos pibidianos sinalizam concordando). Então a bolsa, ela é... não a questão que você fala assim, eu tenho que dá aula, eu tenho que ir no PIBID por causa da bolsa. Não é isso que eu to falando. Eu falo assim, é... te dá, querendo ou não te dá incentivo de você ta ali (Bolsista ID-3).

Se não tivesse a bolsa, cê toparia? Eu acho que não. (Bolsista ID- 12)

Um dos pontos. Porque, isso é obvio se a gente tiver uma bolsa, por exemplo, de projeto, de monitoria, pra bolsa do PIBID, o valor é totalmente diferente. É mais alta a bolsa do PIBID(Bolsista ID 11).

A bolsa do PIBID também foi muito significativa para os supervisores, como atestam estes relatos:

É praticamente o primeiro salário que eu recebi com um cargo ué (SUPERVISOR 2).

Mais do que ganho (SUPERVISOR 4).

[...] a bolsa ainda não têm IPSEMG E INSS. Boa demais (SUPERVISOR 3).

Apesar de o tema relativo à bolsa ter sido registrado anteriormente, repetimos a inegável importância desses recursos financeiros para a escola, para os bolsistas ID e para os supervisores. Exemplo disso, no PIBID-EFI, foram as compras de materiais para a escola, os relatos de *complemento* ao baixo salário dos professores e a necessária remuneração para as atividades dos bolsistas ID, que se encontram em uma região carente e com poucos recursos de ordem financeira. Assim eles justificaram o valor da bolsa para eles:

A bolsa foi um dos pontos determinantes (Bolsista ID- 14).

Lógico que tem o viés da bolsa... Por uma questão toda assim... De necessidade mesmo. Eu preciso dela para me manter (Bolsista ID- 8).

É, porque a gente depende de uma ocupação dentro da faculdade pra se sustentar aqui. (Bolsista ID- 3).

Eu, por exemplo, o dia que eu cansasse, eu ia... tchau pro cês... tô saindo. Agora o dinheiro já é um incentivo a mais. Pois é, mas a bolsa querendo ou não, te segura. (Todo o grupo concordou) (Bolsista ID-12).

Por conseguinte, no que se refere ao financiamento, vimos que a política do PIBID assumiu um compromisso com a educação básica, antes inexistente. Ao introduzir recursos em prol da formação para a educação básica, o PIBID desvelou as reais condições da educação básica, obrigando o governo a reconhecer essas questões e pensar ações que, obviamente, contribuam para a qualidade da educação, e, por consequência, a consolidação dos objetivos do PIBID.

Deriva dessa redução, um viés que pode induzir a avaliações simplistas e unilaterais, pouco aptas a apreender os nexos complicadíssimos entre a política e a concretude da ação política. Diríamos que nosso esforço foi destacar a consciência desse estado de coisas, por assim dizer, visou colocar em pauta a complexidade do tema e o entrelaçamento com nosso objeto de estudo.

Em suma, fazendo um retrospecto dos aspectos mais relevantes manifestados sobre o PIBID, apontamos: comparação entre PIBID e Estágio Supervisionado, valorização do PIBID pela escola, articulação teoria e prática, suporte técnico e pedagógico para os bolsistas, tempo de permanência e apoio do PIBID para as aulas na educação básica.

Considerações Finais

A trajetória desta pesquisa possibilitou-nos, sobretudo, apreender questões que nos inquietavam no início deste trabalho, quando nos propusemos conhecer alguns aspectos da formação de professores de Educação Física proposto pelo PIBID/UFVJM. Para tanto, recorremos a uma perspectiva teórica que levasse em conta a compreensão do ser histórico, suas relações com a sociedade e com as funções de formar pessoas para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, pensar a atuação docente em sua complexidade, ou seja, na pluralidade de questões políticas, pedagógicas e também teórico-metodológicas, levou-nos a analisar os professores de Educação Física e também os futuros docentes como sujeitos da experiência, no cerne do PIBID, destinado à educação básica. Esse PIBID análise se desenvolveu (e desenvolve) em uma região carente do Brasil, nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, o que, desde já, registramos como um fato positivo para a instituição em estudo.

Realçamos o surgimento do PIBID no contexto das políticas públicas de formação de professores no Brasil, como uma ação, sem precedentes, cuja tônica é financiar e promover a formação de professores para a educação básica. Daí nossa reflexão sobre os planos para a educação pública brasileira, no seio de suas contradições e descontinuidades, situando o programa sob a ótica de legalidade e no escopo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no Brasil.

Com efeito, a nosso ver, fica claro o desafio do PIBID, ou seja, em concordância com o PDE, alcançar seus objetivos, a saber: a formação de professores; a valorização do magistério; a integração da educação básica e educação superior; a criação de inovações tecnológicas e didático-pedagógicas; a superação de defasagem da aprendizagem e a elevação da qualidade das ações das licenciaturas no país.

E, então, com os indicadores de nosso estudo, avaliamos que a ação do PIBID proporcionou uma formação mais qualificada para a educação básica, revitalizando as práticas da/na escola, valorizando a ação docente in loco e constituindo um importante articulador do ensino básico e superior. Também, referendamos que a presença do PIBID na escola desestabiliza a própria dinâmica escolar, gerando novos sujeitos, novas ideias, novos olhares.

Reportando-nos a pergunta que elaboramos no início da escrita, verificamos que o PIBID foi compreendido pelos bolsistas ID em questão, como um programa que apresenta concretamente a realidade da escola, em diferentes aspectos, desvelando as fragilidades e as potencialidades desse espaço. Neste sentido, ora desperta o interesse e a experiência de práticas bem-sucedidas, ora gera desânimo perante as dificuldades encontradas no transcurso do programa.

Assim, dificuldades de espaço físico, recursos materiais, apoio pedagógico, desvalorização da disciplina Educação Física, número de alunos por aula, mais de uma turma por aula e perspectivas desfavoráveis na carreira docente no tocante à remuneração e progressão foram os aspectos mais apontados pelos bolsistas participantes do PIBID.

Referências

- BARDIN, Laurence. 1995. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Magister, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007.
- _____. Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <www.capes.gov.br/pibid/portaria>. Acesso em 2014.
- CASTELLANI FILHO (1988) CASTELLANI FILHO, LINO. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- GATTI, B.A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, 30, 2004.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.; ANDRÉ, M.E. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- _____. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivo-Anexado.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2015.
- GHIRALDELLI JUNIOR (1988) GHIRALDELLI JR, P.. *Educação Física progressista*. São Paulo: Loyola, 1988.
- ISAIA, S; BOLZAN, D. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas (Orgs.) **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPU:CRS, 2009.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. Entrevista com José Carlos Libâneo. *Revista Plurais*, Anápolis, v.1, n. 1, p. 9-35, 2004.
- _____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, vol.38, no.1, mar. 2012.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013. Volume II. Tradução: Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielme Fortes.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: bem busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. Pedagogia universitária. Tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital. Trad. Sérgio Lessa; Paulo César Castanheira. Campinas: Boitempo Editorial, 2002.

_____. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educ. Soc. [online], v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. ISSN 0101-7330. Doi: 10.1590/S0101-73302001000100003

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SOARES, Carmem Lúcia et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

_____. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2009.

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. A docência como uma experiência coletiva: questões para debate. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)
Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 10/2017
Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424
Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*
(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,
em diversas áreas do conhecimento.